Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8570011
Centre d'intérêt: 751

Gagnon, Jean-Claude.

L'enseignement de la littérature québécoise avant et après la Révolution tranquille : rapport introductif / Jean-Claude Gagnon. -- Québec : Université Laval, Département de didactique, 1981.
18, [2] f. ; 28 cm.

"A.U.P.E.L.F., SEDIFRALE de Bogota, Colombie, 12-18 juillet 1981". Titre de départ. Notes bibliogr.: f. [19-20].

Descripteur(s): *Littérature *Historique *Matériel didactique *Démocratisation de l'enseignement *Didactique *Français (Langue)

La Révolution tranquille constitue un point tournant de l'histoire récente du Québec. Comme la démocratisation de l'enseignement est justement l'un des éléments prépondérants de cette période, l'auteur se sent justifié d'associer l'essor de la littérature québécoise des années 1960 et 1970 au développement du système d'enseignement secondaire, collégial et universitaire. Il lui paraît possible de considérer cet essor récent de la littérature québécoise dans ses relations avec l'histoire de son enseignement. Pour ce faire, il retient quelques extraits de documents didactiques et institutionnels qui lui paraissent fournir des indications pertinentes de l'influence de l'enseignement littéraire sur la production et l'édition de la littérature québécoise.

Les préfaces des manuels d'histoire littéraire, les programmes de français langue maternelle et même le rapport Parent constituent une documentation qui suffit déjà à jeter les bases d'une réflexion sur cette question. L'auteur s'arrête brièvement à la première moitié du vingtième siècle qui peut être considérée comme une période de gestation par rapport à l'éclosion littéraire des vingt dernières années. Puis, poursuivant son historique, il essaie de mettre en place les principales coordonnées de la situation plus récente où il constate l'existence de relations particulièrement vivantes entre la production littéraire et l'enseignement de la littérature.

Type de document: r

EDUQ 8570011

A.U.P.E.L.F.
SEDIFRALE de Bogota (Colombie)
12-18 juillet 1981

RAPPORT INTRODUCTIF

Jean-Claude Gagnon
A.Q.P.F.
Dép. de Didactique
Univ. Laval, Québec

L'enseignement de la littérature québécoise - avant et après la Révolution tranquille

On a souvent relevé cette affirmation que faisait Roland Barthes en 1969, au colloque de Cerisy sur l'enseignement de la littérature : "La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout" (1). Dans l'esprit de Barthes, il était sans doute principalement question de la littérature française, mais il semble bien que si l'on voulait faire de son affirmation une sorte d'aphorisme qui soit applicable à la littérature du Québec, on pourrait expliquer ainsi, du moins en partie, qu'elle ait mis beaucoup de temps à s'affirmer.

S'il était vrai, en tout cas, que les manuels de littérature soient des instruments sinon indispensables, du moins fort utiles à la vie et à l'exportation d'une littérature, il faudrait dire de celle de la Nouvelle-France d'hier et du Québec d'aujourd'hui qu'elle n'a guère pu être favorisée par un tel facteur didactique. On sait, en effet, d'une part, que les manuels d'histoire de la littérature "canadienne" (le mot était à toutes fins utiles synonyme de "québécoise") puis "canadienne-française" publiés avant 1960 n'ont pas été nombreux et, d'autre part, que ceux publiés après cette date n'ont guère été utilisés dans l'enseignement parce qu'ils sont apparus justement au moment où le manuel de littérature est tombé en désuétude comme instrument didactique (au Québec comme dans d'autres parties du monde de l'enseignement).

Pour lier le sort d'une littérature à celui de son enseignement comme le faisait Barthes, il ne suffit cependant pas de tenir compte des instruments didactiques que sont les manuels d'histoire littéraire; il faudrait aussi, et peut-être surtout, considérer l'inscription du système scolaire dans un contexte socio-politique et culturel donné. Dans le cas du Québec, la Révolution tranquille des années '60 constitue à l'évidence un point tournant de son histoire récente; et comme la démocratisation de l'enseignement est justement l'un des éléments prépondérants de cette période, il serait sans doute justifié d'associer l'essor de la littérature québécoise des années '60 et '70 au développement du système d'enseignement secondaire, collégial et universitaire.

Sans en faire l'objet d'une thèse, il paraît donc possible de considérer cet essor récent de la littérature québécoise - essor qui en fait un objet d'intérêt grandissant dans le monde francophone depuis quelques années - dans ses relations avec l'histoire de son enseignement. Pour ce faire, nous retiendrons quelques extraits de documents didactiques et institutionnels qui nous paraissent fournir des indications pertinentes à l'influence de l'enseignement littéraire sur la production et l'édition de la littérature québécoise. Les préfaces des manuels d'histoire littéraire qui ont pu exister, les programmes de français langue maternelle et même le rapport Parent, qui a présidé à la création et aux principales orientations du ministère de l'éducation, constituent une documentation qui suffit déjà à jeter les bases d'une réflexion sur cette question.

Nous pourrons ainsi nous arrêter brièvement à la première moitié du vingtième siècle qui peut être considérée comme une période de gestation par rapport à l'éclosion littéraire des vingt dernières années. Mais nous essaierons surtout de mettre en place les principales coordonnées de la situation plus récente où l'on peut constater l'existence de relations particulièrement vivantes entre la production littéraire et l'enseignement de la littérature.

1. La littérature dans les humanités classiques

Sans nous attarder longuement sur ce que furent les humanités classiques québécoises vers la fin du siècle dernier et le début du vingtième, il est opportun de mentionner que l'on peut observer sur leur évolution des phénomènes analogues à ce qui s'est produit en France. Dans une recherche qui porte sur "La formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec de 1852 à 1968" et qui se fonde à la fois sur l'analyse du matériel didactique et sur des copies d'élèves conservées dans des archives, deux professeurs de l'Université Laval (Québec) ont déjà montré qu'à la fin du siècle dernier, l'enseignement littéraire québécois "défini(ssait) son objet comme une rhétorique", utilisant comme principaux instruments didactiques des traités de rhétorique. L'un des auteurs de cette recherche ajoute que "cette constatation n'a rien de surprenant puisqu'il n'existait pas encore de manuels d'histoire littéraire ni d'édition scolaire des oeuvres littéraires" (2).

Le premier livret d'histoire littéraire destiné aux étudiants des collèges classiques a été publié par l'abbé Camille Roy en 1907, c'est-à-dire, comme nous l'apprend la préface de ce livret, un an après que l'on ait "inscrit la littérature canadienne au programme des examens de baccalauréat" (3). Nous trouvons par ailleurs dans cette préface la mention des deux principaux aspects sur lesquels il convient de s'arrêter un moment en abordant la question de la littérature dans les humanités classiques québécoises de la première moitié du vingtième siècle. Ces aspects concernent, d'une part, ce que l'on a appelé la "nationalisation" de la littérature et de l'enseignement secondaire en même temps; d'autre part, la question de la didactique de la littérature.

1.1 La "nationalisation"

Le nationalisme politique et littéraire de la première moitié du vingtième siècle québécois ne se laisse pas définir en peu de mots car bien qu'il n'ait pas eu beaucoup de prise sur la réalité politique, il a tout de même pris la forme d'un mouvement de survivance qui s'est consacré à une lente et graduelle mise en place des éléments qui devaient servir à cette affirmation d'une identité québécoise que l'on constate dans les années '60. "Il n'y avait rien à démolir dans le monde vide que nous habitions et une révolution ne s'accomplit pas contre le néant", écrivait amèrement Robert de Roquebrune en parlant de l'expérience écourtée de la revue Le Nigog qui n'a paru qu'une seule année (1918).

Si l'on n'oublie pas, par ailleurs, que le réseau de l'éducation scolaire est resté sous la domination du clergé pendant toute cette période, il ne faut pas s'étonner que l'enseignement de la langue et de la littérature ait été réalisé en étroite relation avec l'enseignement moral et religieux. Et c'est dans ce contexte de survivance de la langue et de la foi que l'on retrouve explicitement la mention du nationalisme.

Pour l'abbé Roy, par exemple, "on ne peut que se réjouir de cette innovation" (que constitue l'inscription de la littérature canadienne au programme des examens de baccalauréat), parce qu'elle "tend à nationaliser davantage, et dans une mesure convenable, notre enseignement secondaire"; et c'est parce que "les instruments suffisants vont manquer aux ouvriers de cette nationalisation" (4), que le professeur de littérature s'est hâté de publier son livret, se promettant de revenir à la charge pour présenter un instrument plus élaboré et plus complet. Ce qu'il fit précisément dix ans plus tard en publiant ce qu'il a qualifié lui-même de "premier Manuel d'histoire de la littérature canadienne-française" (5), un ouvrage qui a connu plusieurs rééditions jusqu'au milieu du siècle et qui fut, à compter de 1934, accompagné de Morceaux choisis (6).

Dans l'édition de 1945, la dixième de ce petit manuel qui a fini par s'étendre sur près de deux cents pages, l'auteur revient en conclusion sur la nationalisation de la littérature en laissant dans l'implicite, cette fois, son rapport avec la nationalisation de l'enseignement.

> Il y a plus de trente ans, on parla de nationaliser notre littérature, pour lui assurer une originalité, et comme une personnalité plus distincte et plus forte. C'était l'époque où trop souvent nos écrivains apercevaient les choses de chez nous à travers des souvenirs de lectures françaises, et où ils les transposaient dans la littérature canadienne avec le vocabulaire devenu faux et les manières trop servilement imitées des écrivains de France. C'était le temps aussi où l'on ne posait pas encore sur la nature et les choses de chez nous un regard assez aigu, assez observateur. On s'est donc mis à nationaliser la littérature; on a même faussé le sens du mot et de son application. Et l'on a pris pour nationalisation ce qui n'était qu'une exploitation, pas toujours assez littéraire, de la matière canadienne, des moeurs et coutumes de la campagne surtout. Aujourd'hui, on réagit contre les excès de ce nationalisme littéraire, et l'on soutient avec raison que le régionalisme, les oeuvres du terroir ne peuvent être qu'une section de notre littérature (7).

Comme on le voit, les nuances qui étaient manifestes dans la préface de 1907 où il était question de "nationaliser davantage, et dans une mesure convenable notre enseignement secondaire", ont leur écho quarante ans plus tard, après le développement d'un courant régionaliste qui a produit une littérature dite du terroir. Et ce qui est mis en évidence dans ce discours, c'est que la nationalisation, qui pouvait devenir un instrument d'affirmation d'une identité propre, a été nuancée en cours de route par une discussion portant sur le choix d'une perspective ou d'un point de vue.

Sur cette question du choix d'une perspective, les manuels de l'abbé Roy ont laissé des traces assez explicites. Au moment de présenter les premiers poètes de la Nouvelle-France dans son Tableau de 1907, l'historien manifeste ses tendances nationalistes par des jugements qui disparaîtront des éditions postérieures. Après avoir dit, par exemple, de Joseph Quesnel et Joseph Mermet, deux Français d'origine, qu'ils "essaient d'être Canadiens, et y réussissent quelquefois", il écrit que "sous la lettre de cette poésie, on reconnaît assez facilement l'âme française, étrangère, du poète" (8). Dans l'édition de 1945, ces phrases auront disparu et l'âme française fera partie intégrante de la nationalité canadienne-française. Plus de la moitié des pages de ce dernier manuel contient des noms d'auteurs et des titres d'oeuvres du vingtième siècle : c'est que l'historien se donne comme premier objectif de faire connaître le plus grand nombre de textes littéraires publiés au Canada français, se gardant même explicitement d'en faire une "critique d'éreintement" et préférant ouvertement se faire reprocher son "indulgence trop facile". Ce qui l'amène à préciser son point de vue :

> Notre littérature, jeune encore,(...) contient assez d'oeuvres de mérite, et qui sont des oeuvres d'art véritable, pour que nous, Canadiens, nous la considérions comme une part déjà avouable et précieuse de notre patrimoine intellectuel. Mais il faut pour cela la considérer d'abord du point de vue de notre milieu canadien. Ce n'est pas de Paris qu'il faut juger la littérature canadienne : c'est de Québec ou de Montréal, de quelque part chez nous, en tout cas. Jugeons-la comme ayant été écrite au Canada, dans les conditions historiques que l'on sait; cela nous obligera à être à la fois modeste et juste, et peut-être, aussi, sympathique (9).

L'affirmation d'une telle perspective, qui reste exprimée dans des mots

dont le sens est parfois très clair et parfois très ambigu, constitue sans doute une étape vers l'affirmation de l'identité québécoise qui accompagnera l'éclosion littéraire des années '60. En 1945, le choix d'un point de vue canadien était marqué des réticences que l'on pourra observer jusqu'en 1960 dans les jugements de qualité portés sur la littérature du Québec. Mgr Roy se garde ainsi "le droit de comparer notre littérature à une autre, à la française, par exemple, et de la déclarer bien inférieure" (10); et le rapport Parent de 1964 dira, en parlant de l'enseignement de "la littérature canadienne" que "l'esprit critique doit ici équilibrer un sentiment national légitime" (11).

Comme on le voit, la question de la nationalisation de la littérature, en même temps que celle de l'enseignement en général, mais surtout de l'enseignement de la langue et de la littérature, est restée vive au Québec pendant tout le vingtième siècle, c'est-à-dire jusqu'à nos jours. Dans la réalité scolaire ou didactique, par ailleurs, la situation est colorée par d'autres facteurs, par des réalités plus pragmatiques encore.

1.2 La didactique de la littérature

Dans sa préface de 1907, l'abbé Roy abordait spécifiquement la question didactique et il le faisait dans des termes qui se rapprochent de ce qu'on peut lire dans l'avant-propos de l'Histoire de la littérature française de Gustave Lanson. Dès 1894, en effet, Lanson dénonçait comme une "erreur pédagogique" dont il tenait Renan responsable le fait que l'on ait tendance à remplacer la lecture des oeuvres par un "savoir positif" (12) sur la littérature. Pragmatique, l'abbé Roy considère que l'absence d'une véritable histoire de la littérature canadienne-française pourra être compensée, au plan didactique, par le fait qu'elle empêchera la manifestation de cette tendance fâcheuse :

> Il faut donc que professeurs et élèves aillent chercher un peu partout, dans le texte même des ouvrages canadiens, la matière de leurs leçons. Cette méthode est assurément la meilleure, puisqu'elle nous fait prendre un contact direct avec les auteurs, et que ce contact vaut toujours mieux que l'étude des manuels, et la lecture des articles de critique (13).

Il ne faudrait pas croire, à la lumière de cette prise de position didactique, que l'enseignement littéraire classique du Québec n'a pas connu les abus que l'on a dénoncés ailleurs concernant l'utilisation didactique du manuel d'histoire littéraire. Ce que l'on doit constater, au contraire, c'est que le manuel d'histoire de la littérature française, celui de Mgr Calvet en particulier, a été largement utilisé dans les collèges classiques jusqu'aux années '50, et même que l'enseignement de la littérature québécoise n'a jamais reçu, pendant toute la première moitié du vingtième siècle, qu'une attention bien minime. Si l'on devait mentionner des chiffres pour évaluer la proportion de textes littéraires québécois utilisés dans l'enseignement littéraire classique, je crois que l'on ne pourrait dire que cette proportion ait jamais dépassé 15 à 20%.

Jusqu'à la Révolution tranquille, par conséquent, il ne fait pas de doute que les humanités classiques québécoises ont nettement privilégié l'enseignement de l'histoire de la littérature française. Pour montrer jusqu'où on a pu aller dans cette voie, on pourrait citer un cas extrême, qui a fait beaucoup de bruit à l'époque où il s'est produit : il s'agit d'un cours spécial d'un an qui a été offert au milieu des années '60 et qui avait pour objectif de permettre à des étudiants de ré-orienter leurs études secondaires vers un programme qui leur permette d'être admis à l'université. Pour combler le retard que leur première orientation leur avait fait subir, on offrait à ces étudiants

qui avaient déjà fait quatre années d'études secondaires, une cinquième année spéciale dans laquelle les périodes hebdomadaires de français étaient consacrées à couvrir toute l'histoire de la littérature française, en même temps qu'à prendre connaissance de certaines oeuvres marquantes de la littérature québécoise. Les instructions générales qui avaient été publiées pour ces cours étaient explicites : "Il faut résolument faire, à point nommé, des leçons autonomes d'histoire de la littérature" (14); elles ne discutaient même pas la question, pourtant vivement débattue ailleurs, de l'importance à donner à la littérature québécoise. Inutile de dire que cette expérience n'a pas eu besoin de se prolonger indéfiniment pour donner aux dénonciateurs de cette didactique les arguments qui leur permirent d'exiger un profond remaniement des programmes de français.

L'enseignement littéraire des humanités classiques québécoises, pour toutes sortes de raisons socio-politiques, culturelles et didactiques, n'a donc pas eu sur l'édition, scolaire ou non, des oeuvres littéraires du Québec ou sur la production des manuels d'histoire de la littérature québécoise, toute l'influence qu'il aurait pu avoir. On peut cependant mentionner la publication d'une série de Classiques canadiens par la maison Fides, de même que les deux dernières histoires littéraires parues avant que de nouveaux programmes de français ne viennent sonner le glas de l'enseignement de l'histoire littéraire. L'Histoire de la littérature française du Québec (15) publiée en 1967 par un groupe de collaborateurs dirigé par Pierre de Grandpré, ne présentait pas suffisamment de textes pour être reçue comme un manuel répondant aux exigences didactiques de l'époque; et l'Histoire de la littérature canadienne-française par les textes (16) de Gérard Bessette, Lucien Geslin et Charles Parent, bien que plus près de répondre à ces exigences, est arrivée au moment précis (1968) où de nouvelles mesures ministérielles l'ont empêchée de se répandre dans les milieux scolaires. L'on arrive ainsi aux programmes-cadres de 1969 qui ont été la pierre d'angle de la rénovation de l'enseignement du français après la création du ministère de l'éducation.

2. La démocratisation de l'enseignement

Ce que l'on a appelé la démocratisation de l'enseignement au moment de la Révolution tranquille doit être compris comme un ensemble de mesures favorisant, comme le dit le rapport Parent, "l'accessibilité générale à l'éducation", plus particulièrement à l'enseignement secondaire, collégial et universitaire. C'est que le Québec accusait un retard marqué sur ce plan et qu'il paraissait urgent, pour utiliser d'autres termes du même rapport, de favoriser "la culture générale pour tous". Mais ce qu'il apparaît le plus intéressant de remarquer dans ce rapport, c'est qu'il essaie de réorienter l'objectif de nationalisation dont il a été question pour la période précédente en proposant une ouverture sur le contexte international : "La conscience nationale, aussi bien française qu'anglaise, n'a pas été transposée dans l'univers culturel", y lit-on (17), ce qui revient à dire que l'on a manqué d'ouverture au monde.

Il serait à la fois intéressant et pertinent de s'arrêter ici aux dimensions socio-culturelles du nouveau contexte scolaire québécois créé par la mise en place d'un ministère de l'éducation et par l'augmentation considérable de la part du budget québécois consacrée au développement du système scolaire. Mais pour cerner la question de l'enseignement littéraire de plus près, nous allons devoir en considérer les aspects les plus spécifiques. Et l'on peut déjà le faire en comparant, dans un premier temps, les attitudes affichées dans des affirmations sur la littérature et sur la prise en considération de la littérature québécoise dans l'enseignement.

Après 1960, en effet, les jugements de qualité sur la littérature québécoise se transforment graduellement. On peut rappeler qu'en présentant ses "morceaux choisis d'auteurs canadiens", Mgr Roy écrivait en 1934 :

> Nous ne prétendons pas, certes, que notre littérature s'est haussée à la dignité des classiques. Nous pensons seulement qu'elle est pour nous digne d'intérêt (18).

On pourrait aujourd'hui se demander comment on pouvait prétendre susciter l'intérêt des étudiants pour la littérature québécoise après une telle déclaration, mais il faut se rappeler que les morceaux choisis étaient destinés en priorité à la clientèle des humanités classiques. La diversité de la clientèle considérée par le rapport Parent ne produit d'ailleurs pas, en 1964, de prise de position plus favorable à la littérature québécoise. On y mentionne "le phénomène que représente l'intérêt extraordinaire manifesté par les étudiants à l'égard de la littérature canadienne", mais on n'en suggère l'étude que dans la perspective qui suit :

> L'enseignement de cette littérature pourrait s'orienter en partie vers une étude des aspects sociologiques que comportent les oeuvres littéraires et se rattacher, de cette façon, à une sorte d'anthropologie culturelle ou de psychologie nationale; ce serait sans doute la manière la plus adroite de traiter la plus grande partie des oeuvres canadiennes; l'étude proprement esthétique ne devrait s'attacher qu'aux oeuvres, en général plus récentes, qui se situent véritablement au niveau esthétique (19).

La distance que l'on prend toujours à l'égard de la littérature québécoise est ici rendue évidente par l'emploi du démonstratif : "cette littérature", mais la suggestion d'une perspective sociologique ou anthropologique peut être expliquée par le fait que les histoires littéraires publiées antérieurement avaient fait une large place à des textes qui constituaient sans doute davantage un corpus historique que proprement littéraire. Quoi qu'il en soit, il est tout de même possible de souligner ici qu'à peine quatre ans plus tard, dans la préface de leur manuel qui reste destiné aux humanités classiques, Bessette, Geslin et Parent

retiendront des objectifs de développement de la conscience nationale. Pour eux, en effet,

> la fonction littéraire, la littérature, a pour fin de transformer les activités individuelles et sociales d'un groupe humain organisé en phénomènes de conscience nationale (20).

Leur prise de position en faveur d'un enseignement littéraire plus rapproché du vécu fait d'ailleurs l'objet d'une explicitation :

> Il faudra bonnement que chaque conscience se forme par la pénétration de sa conscience nationale, l'assimilation des oeuvres nationales, qui ont engagé et continuent d'engager le jeune Canadien français dans les voies proprement canadiennes-françaises de la recherche de l'homme dans son milieu, de la recherche de sa propre conscience et de son progrès personnel humain dans le monde vivant du Canada actuel (21).

Comme on le voit, ce nouveau nationalisme reste ambigü et il ne saurait être trop expressément rapproché du mouvement indépendantiste dont l'influence sur le foisonnement littéraire des années '70 reste indéniable. De telles affirmations permettent cependant de constater, une autre fois, l'existence de ce mouvement nationaliste ambivalent qui perdure au Québec pendant tout le vingtième siècle et qui préside aux changements que l'on peut observer dans l'évolution de l'enseignement littéraire après la Révolution tranquille.

Ces changements peuvent être observés d'abord dans les programmes de français du ministère de l'éducation, les programmes-cadres de 1969 et les nouveaux programmes dont la mise en application s'amorcera en septembre prochain. Ils pourront nous amener aussi à considérer leur influence sur l'édition littéraire québécoise qui se renouvelle de manière étonnante depuis 1970.

2.1 Le programme-cadre de 1969

Dans le programme-cadre de 1969, qui est présenté comme un "texte ouvert" et donc sujet aux adaptations et modifications souhaitées par le milieu scolaire lui-même, on n'aborde pas directement la question de l'importance à donner à la littérature québécoise dans l'enseignement secondaire. Le dernier des trois principes directeurs retenus dans ce programme concerne cependant la littérature qui est considérée dans ses rapports avec la langue et qui s'y trouve associée aux autres "moyens collectifs de diffusion" de la culture (la radio, la télévision, le disque et le film). En disant, d'une part, de l'ensemble de ces moyens qu'ils "exercent une influence déterminante sur l'évolution de la langue" et qu'ils "contribuent à créer, au jour le jour, la civilisation contemporaine", et en laissant aux enseignants, d'autre part, l'initiative du choix des textes littéraires à utiliser en classe, ce programme-cadre ouvrait la porte à une évolution qui fut incontestablement marquante, pour ne pas dire radicale.

On pourrait d'abord faire un rapprochement entre, d'une part, le principe premier du programme-cadre de 1969 qui propose de "partir de la langue de l'élève" et, d'autre part, l'expérience du roman écrit en "joual", de même que celle du théâtre recourant largement au langage populaire, qui constitue un moment de courte durée mais de portée incontestable dans l'affirmation d'une identité québécoise par la littérature. Plusieurs écrivains se sont ainsi étonnés d'être enseignés dans les écoles secondaires alors qu'ils étaient eux-mêmes en profonde réflexion, à la recherche d'un langage qui soit associé à leurs besoins d'expression. Il n'en reste pas moins que Le Cassé de Jacques Renaud et le Cabochon d'André Major ont été lus et étudiés par plus d'un élève du cours secondaire et collégial peu de temps après leur publication; que le théâtre de Michel Tremblay a, lui aussi, été lu et même joué dans les écoles et collèges, et qu'il l'est encore.

Parce qu'il proposait aussi, dans ses deux séries de situations d'apprentissage à exploiter en classe de français, une série complète de situations ressortissant à la culture littéraire pour lesquelles il recommandait de puiser à l'actualité politique et littéraire (22), le programme de 1969 n'a pas manqué de favoriser l'édition québécoise. Fondé sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, le processus didactique de ce programme incitait davantage, en effet, à la lecture des oeuvres qu'à des leçons d'histoire littéraire recourant à des morceaux choisis. C'est ainsi que l'édition littéraire préoccupée de mettre sur le marché un produit plus facilement accessible à la clientèle scolaire, n'a pas tardé à trouver preneurs. L'édition cartonnée ou de poche se trouve actuellement largement diffusée dans les écoles et collèges qui ont pu, d'ailleurs, non seulement s'intéresser à la production récente, mais encore manifester un intérêt certain pour les rééditions d'oeuvres qui n'étaient pour ainsi dire plus disponibles ailleurs que dans les anciennes bibliothèques. On pourrait mentionner ici, par exemple, les rééditions de la collection Bibliothèque canadienne-française, récemment devenue Bibliothèque québécoise, chez Fides, de même que les rééditions d'auteurs particuliers comme c'est le cas pour Claude-Henri Grignon dont la maison Stanké a réédité Le déserteur et Un homme et son péché.

Bien que l'on en parle en tenant compte du fait que la clientèle scolaire ne provient qu'en minorité de milieux sociaux déjà gagnés à la lecture, l'influence de l'enseignement littéraire sur la production et l'édition semble donc appelée à devenir un facteur déterminant. Dans un contexte comme celui du Québec où c'est l'exception qui réussit à vivre de sa plume (le cas d'Yves Thériault semble toujours un cas isolé explicable par le caractère prolifique de sa production), cette influence, conjuguée à celle des autres moyens d'information, pourrait peut-être même devenir un facteur prépondérant.

2.2 Les pratiques de discours

Les nouveaux programmes de français dont l'implantation est prévue pour septembre prochain, parce qu'ils fondent tout l'enseignement du français langue maternelle sur un processus didactique qui propose de développer des habiletés de compréhension et de production au moyen de pratiques de discours, ne paraissent pas de nature à réduire cette influence déjà appréciable de l'enseignement littéraire sur la production et l'édition de la littérature québécoise. Au contraire, l'on y trouve plutôt les formulations les plus explicites que l'on ait pu lire jusqu'à présent sur ce point.

Aux deux premiers objectifs relatifs à la compréhension et à la production des discours oraux et écrits, en effet, ces programmes en ajoutent un troisième qui est relatif aux valeurs socio-culturelles, c'est-à-dire qui concerne explicitement

> les discours qui appartiennent à l'héritage culturel québécois ou qui sont considérés comme significatifs dans l'expression des valeurs de la collectivité québécoise (23).

Ce qu'il faut dire en premier lieu d'un tel objectif, c'est qu'il ne peut être considéré comme une directive imposée par une autorité quelconque, mais qu'il reflète plutôt ce qui s'est produit dans le milieu scolaire lui-même à partir du moment où l'initiative du choix des textes littéraires utilisés dans l'enseignement du français lui a été remise. Pour revenir aux chiffres mentionnés plus haut, il semble ainsi possible de dire aujourd'hui que la proportion des textes québécois utilisés dans l'enseignement secondaire et collégial actuel est devenue majoritaire, donc que plus de la moitié des textes lus et étudiés en classe de français provient du Québec.

Concernant le choix des textes, il importe de souligner, de plus, que les derniers programmes de français n'influencent plus la lecture des textes littéraires de la même manière que les manuels de littérature des humanités classiques. On peut constater à ce sujet des variantes significatives d'une région à l'autre, ou encore selon les différentes caractéristiques des milieux sociaux d'où proviennent les élèves. C'est ainsi qu'à part quelques exceptions, un récent rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire a montré un large éventail de choix de lectures littéraires, plutôt que des préférences marquées pour des ouvrages particuliers (24).

On pourrait aussi dire, en second lieu, que cet objectif relatif aux valeurs socio-culturelles est appelé à continuer de refléter, comme l'avaient fait les principes directeurs des programmes-cadres antérieurs, les préoccupations de la jeunesse pour certaines catégories déterminées de problèmes sociaux et culturels, et que, par conséquent, dans la mesure où l'enseignement littéraire peut influencer la production elle-même, il permettra aux jeunes de participer plus ou moins directement à cette production. En laissant l'initiative du choix des textes au milieu scolaire comme on l'a fait depuis une dizaine d'années, on peut dire aujourd'hui qu'on n'est pas nécessairement tombé dans les pièges du nombrilisme ou d'un nationalisme fermé sur lui-même, comme le craignaient les éducateurs des humanités classiques et les auteurs du rapport Parent. Au contraire, on peut considérer comme significatif à cet égard le choix d'un Yves Thériault, qui déclare avoir décidé d'écrire sur les Esquimaux et les Amérindiens parce qu'on lui reprochait de s'en tenir à des réalités trop exclusivement québécoises; il n'est certainement pas moins significatif que son roman Agaguk figure en tête de liste des romans québécois lus et étudiés au secondaire, en même temps que parmi les textes littéraires québécois les plus largement diffusés, donc traduits, dans le monde.

Il faudrait enfin parler un peu de l'influence d'un tel objectif d'enseignement sur l'évolution respective de chacun des "genres" littéraires les plus largement exploités dans la littérature québécoise actuelle. Que la poésie soit exprimée et diffusée principalement par la chanson poétique et que la majorité des chansonniers québécois des dernières années jugent important de faire la tournée des écoles secondaires et des collèges pour, comme ils le disent, "conquérir leur public"; que l'on en fasse autant dans le domaine du théâtre et que certaines troupes, comme la Nouvelle Compagnie Théâtrale (la NCT) de Montréal, s'associent des équipes de conseillers pédagogiques qui produisent un matériel didactique renouvelé annuellement pour maintenir à jour leurs rapports avec le milieu scolaire; que la Société des écrivains publie une liste de romanciers et de poètes disposés à parcourir le secteur scolaire pour y tenir des ateliers de lecture et d'écriture et qu'en même temps, on publie des romans collectifs ou individuels de jeunes écrivains, en allant même jusqu'à publiciser de jeunes "carrières" de romanciers adolescents; tout cela indique que la didactique des pratiques de discours littéraires n'est pas qu'une vision théorique de fonctionnaires "programmeurs", mais peut s'intégrer à la réalité des rapports concrets et vivants qui doivent exister entre les producteurs de littérature et leurs récepteurs, ou comme on le dit dans un langage plus prosaïque, leurs "consommateurs".

En guise de conclusion ...

On peut dire, par conséquent, que c'est d'une manière globale et toute pragmatique que l'on a abordé jusqu'à maintenant, aussi bien dans les programmes d'enseignement que dans la réalité scolaire elle-même, cette réalité sociale que constitue la communication et l'expression littéraire. Pour le didacticien, les quelques éléments d'information que l'on a pu livrer ici sur les rapports qu'il paraît possible d'établir entre l'évolution de la littérature québécoise et celle de son

enseignement ne suffisent cependant pas à rendre compte de l'ensemble du contexte de recherche appliquée dans lequel on cherche actuellement à poser, de manière plus rigoureuse, la question de la didactique des textes littéraires.

Dans l'histoire de l'enseignement des langues, on pourrait sans doute constater une sorte d'alternance entre les courants didactiques plutôt pragmatiques et les courants à prétention plus scientifique; le long débat qui a finalement permis à l'histoire littéraire d'exercer une influence profonde et durable sur l'enseignement secondaire constitue probablement un exemple typique de courant didactique à prétention scientifique. Au Québec, les recherches sur l'évolution de l'enseignement sont moins nombreuses que la recherche appliquée réalisée en rapport avec la rénovation de l'enseignement; et si l'on a pu mentionner au début de cet exposé une recherche sur l'évolution de l'enseignement littéraire dans les humanités classiques, il faut dire qu'il existe de beaucoup plus nombreux essais de recherche associés à la linguistique appliquée et au développement des différentes méthodes d'analyse du discours.

Les deux principales caractéristiques de ces derniers essais de recherche sont, à notre avis, qu'ils s'efforcent de maintenir des rapports étroits entre la recherche et la pratique pédagogique actuelle et qu'ils se préoccupent en priorité de contribuer à la conception et à la fabrication d'un matériel didactique adapté à la réalité scolaire actuelle. Ces caractéristiques font qu'il est souvent nécessaire de passer par différentes étapes de tâtonnements avant d'arriver à des résultats concluants, mais dans la mesure où c'est l'ensemble du personnel scolaire qui est associé à cette démarche, le prix en paraît acceptable et la production didactique à court et à moyen terme semble d'autant plus prometteuse qu'elle peut compter sur la contribution de tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, sont devenus conscients qu'ils peuvent en tirer profit.

NOTES

1) BARTHES, Roland, "Réflexions sur un manuel", in DOUBROVSKY, Serge et TODOROV, Tzvetan (sous la dir. de), L'enseignement de la littérature (Actes du colloque de Cerisy, 1969), Plon, 1971, p. 170.

2) MELANCON, Joseph, "La formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec de 1852 à 1968", Rapport de recherche inédit, Québec, Université Laval, 1979.

3) ROY, Abbé Camille, Tableau de l'histoire de la littérature canadienne-française, Québec, Imprimerie de l'Action Sociale, 1907, 81p.

4) Ibid., p. (5).

5) ROY, Abbé Camille, Manuel d'histoire de la littérature canadienne-française, Québec, Imprimerie de l'Action Sociale, 1918, 115p.

6) ROY, Mgr Camille, Morceaux choisis d'auteurs canadiens, Montréal, Beauchemin, 1934, 443p.

7) ROY, Mgr Camille, Manuel d'histoire de la littérature canadienne de langue française, Dixième édition revue et corrigée, Montréal, Beauchemin, 1945, 201p. - citation : pp. 189-190.

8) ROY (1918), p. 13.

9) ROY (1945), p. 189.

10) Ibid.

11) Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent), Tome II, article 613, 1964.

12) LANSON, Gustave, Histoire de la littérature française, Paris, Hachette, 1894 - cf. Avant-propos, pp. VI-VII.

13) ROY (1907), pp. (5)-6.

14) Programme d'études des écoles secondaires - Français, Ministère de l'éducation du Québec, 1967, p. 18.

15) DE GRANDPRE, Pierre (réd. en chef), Histoire de la littérature française du Québec, Montréal, Beauchemin, 1967 (Tome I) et 1968 (Tome II), 368p. et 390p.

16) BESSETTE, Gérard, GESLIN, Lucien et PARENT, Charles, Histoire de la littérature canadienne-française par les textes, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1968, 704p.

17) Tome II, Article 29.

18) ROY (1934), cf. Note de l'auteur.

19) Rapport Parent, Tome II, Article 613.

20) Op. cit., p. 6.

21) Op. cit., p. 9.

NOTES (suite)

22) Cf. Programme d'études des écoles secondaires, Langues et littératures, Programme-cadre de français, 1969, pp. 6, 11 et 12.

23) Cf. Programme d'études, Français langue maternelle, Secondaire, 1981, p. 18.

24) HOULD, Raymond, Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire, Québec, Ministère de l'éducation, 1980 (1ère partie) et 1981 (2e partie), 244p. et 93p.

Adresse : Jean-Claude GAGNON
Directeur du PPMF-Laval
Département de Didactique
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval, Québec, Canada
G1K 7P4

Tél. (418) 656-2059